

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVII.

Januar 1916.

Heft 1

Das grosse Jahr.

Von Ernst Zahn.

Das ist das fürchterliche Jahr,
Da Menschenglück wie Glas zerschellt,
Da Berg und Wald und Flur und Mar
Vom Wutgeheul des Krieges gelbt.
In ganze Völker fuhr der Sturm
Und peitscht im Grimm die Menschenflut,
Not schreit ins Land von Turm zu Turm,
Und jeder Tag brennt rot von Blut.

Das ist das wundersame Jahr,
Da Schmerz nicht weint und Leid nicht klagt.
Es trennt der Tod, was einig war.
Warum? Es ist kein Mund, der fragt.
Die Mutter gibt den letzten Sohn.
Was ihr der Sturm von dannen trug,
Nicht Braut, nicht Gattin spricht davon.
Die Heimat will's, das ist genug.

Es steht ein Berg im Abendschein,
Ob ihm erglimmt ein früher Stern.
Einmal wird wieder Friede sein,
Dann preist die Erde Gott den Herrn,
Und dann erzählt den Enkeln wohl
Manch Weib in schmerzgebleichtem Haar:
Das waren Tage schreckenvoll,
Das war das grosse, stumme Jahr.

Wie kann sich der Lehrer eine gute Kenntnis des deutschen Lebens erwerben?

Ein Kapitel zur Frage der Weiterbildung der Lehrer der deutschen Sprache.

Von **Lilian L. Stroebe, Ph. D.**, Associate Professor of German, Vassar College, Poughkeepsie, New York.

Die Frage der Weiterbildung liegt uns allen sehr nahe, denn es gibt kein Stillstehen in irgend einem Fach, aber wohl am wenigsten in dem der modernen Sprache, wo die rein technische Frage der Sprachgewandtheit mitzählt. Entweder wir schreiten weiter oder wir gehen zurück, ein Stillstehen gibt es nicht. Unser Staat versucht in jeder Weise, den Unterricht der modernen Fremdsprachen in die Höhe zu bringen — und der Unterricht, das ist im letzten und höchsten Sinne doch nur der Lehrer, seine Persönlichkeit, seine Lehrfähigkeit, seine gründlichen Kenntnisse dessen, was er zu unterrichten hat. Unter der Kenntnis dessen, was er zu lehren hat, verstehen wir aber heute unendlich mehr als vor zwanzig oder selbst vor zehn Jahren. Wir verlangen nicht nur eine gründliche Kenntnis der Sprache, sondern wir verlangen mit Recht auch eine Kenntnis des deutschen Lebens; denn wie kann der Lehrer irgend welches Verständnis oder irgend welches Interesse im Schüler für das Leben der fremden Nation erwecken, wenn er selbst gar nicht darüber unterrichtet ist.

Aber was heisst das, eine gründliche Kenntnis des deutschen Lebens haben? Verstehen wir darunter die sogenannten Realien, die gegenwärtig eine fast zu wichtige Rolle spielen? Einzelheiten, wie die vier Eisenbahnklassen in Deutschland, — oder wieviel Cents eine Mark ist, — oder wo das beste Bier gebraut wird?

Solche Einzelheiten sind ja gewiss nützlich, und es ist ganz leicht, sie aus einem Buch auswendigzulernen; aber es sind alles nur Einzelheiten, und wir gewinnen noch lange keinen Einblick daraus in das Leben der Nation, wir lernen noch lange nicht daraus, welche Ideen und Gedanken der Lebensauffassung eines einzelnen Standes zu Grunde liegen, welche Probleme seine Lebensführung erschweren und welche Ideale diese oder jene Äusserung hervorrufen. Aber wie gewinnen wir ein wirkliches Verständnis, einen wirklichen Einblick in das Leben des deutschen Volkes? Der einfachste und sicherste Weg ist natürlich ein längerer Aufenthalt in Deutschland. Eine Sommerreise genügt gar nicht, und auch aus einem längeren Aufenthalt werden wir nur dann einen dauernden Wert ziehen, wenn wir uns zuhause durch Bücher gründlich darauf vorbereitet haben. Aber nicht alle Lehrerinnen können genügend Zeit und Geld für eine solche Reise aufbringen, ganz abgesehen von der Tatsache, dass augen-

blicklich einer Reise nach Deutschland durch den Krieg noch andere Hindernisse im Wege liegen. Welches ist nun der nächstbeste Weg? Leider gibt es nicht ein grundlegendes Buch, aus dem man sich die nötigen Kenntnisse holen kann, es gibt viele Bücher über Deutschland, aber viele Bücher über ein Land geben noch kein lebensvolles Bild des Ganzen. Mir scheint der beste Weg zur Erlangung solcher Kenntnisse das eifrige Lesen moderner Romane und Novellen zu sein. Ich sage moderner Romane und Novellen und wende mich dabei absichtlich weg von solchen Büchern wie Goethes Wilhelm Meister oder Freitags Verlorene Handschrift, Bücher, die schon ihren festen Platz in der Literaturgeschichte gefunden haben.

Unter modernen Romanen und Novellen meine ich Bücher vom Tage, gute Unterhaltungslektüre, "the best sellers", Bücher, wie sie in diesem Lande von Atherton, Wells, Herrick Wharton, W. Churchill geschrieben werden. Jedes Kulturland bringt eine Menge solcher Unterhaltungsbücher hervor, die vom grossen Publikum mehr gelesen werden, als die Werke, welche die Literaturgeschichte im nächsten Jahrhundert auf ihren Seiten aufzählen wird. In solchen Büchern werden kaum die höchsten Höhen oder die tiefsten Tiefen der Menschheit philosophisch ergründet, aber es sind Bücher, die aus dem Tagesleben erstanden sind und die die Tagesprobleme des Volkes, sein Leben und Denken sehr gut wieder spiegeln.

Aber die meisten dieser Bücher sind vielleicht etwas oberflächlich und jedenfalls nicht vielseitig, sondern einseitig und ein richtiges Bild Deutschlands kann nur als Niederschlag einer grossen Anzahl dieser Bücher gewonnen werden. Ein einzelnes Buch gibt uns nur eine Seite des Lebens, von einem einseitigen Standpunkt aus gesehen, es beschäftigt sich mit einer Gesellschaftsklasse, mit einem Problem. Ein oder zwei Bücher helfen uns sehr wenig bei der ungemainen Vielseitigkeit des modernen Lebens in Deutschland. Denn trotzdem Deutschland nur ein Fünfzehntel der Bodenfläche der Vereinigten Staaten einnimmt, sind die Lebensformen und Lebensmöglichkeiten gerade so zahlreich, wenn nicht noch zahlreicher. Was dem durchreisenden Europäer hier besonders auffällt, ist die ungeheure Gleichförmigkeit der Lebensmöglichkeiten dieser ungeheuren grossen amerikanischen Landesstriche. Deutschland ist in kleine landschaftliche Gebiete eingeteilt, und das Leben der Bauern an der Nordsee ist ganz verschieden von dem Leben der Bauern des Schwarzwaldes. Der fröhliche, lustige Rheinländer führt ein verschiedenes Dasein von dem schwerblütigen Niederdeutschen. Wenn auch in den höheren Ständen ein gewisser Ausgleich in der Lebensführung und Lebensauffassung zu finden ist, gibt es auch da sehr viele Möglichkeiten und Typen. Das Leben in einer kleinen Garnisonsstadt gibt uns ein anderes Bild als das Leben einer Industriestadt; und der Zuschnitt am Hofe eines kleinen

Duodezfürsten ist verschieden von dem eines grossen Hofes, der vielleicht nicht auf eine solch lange Vergangenheit zurückblickt.

Auf jeden Fall kann nur eine reichliche Anzahl solcher Bücher ein umfassendes und richtiges Bild von Land und Leuten in uns hervorrufen. Aber nicht nur für die Kenntnis des modernen Lebens ist das eifrige Lesen solcher Bücher notwendig, wir verbinden damit noch einen anderen Zweck, der dem ersten an Wichtigkeit nicht sehr viel nachsteht, nämlich die Aufrechterhaltung einer guten, idiomatischen deutschen Umgangssprache. Die meisten von uns haben nicht viel Gelegenheit mit gebildeten Deutschen zu verkehren, und das einzige Deutsch, was wir hören, ist das schlechte Deutsch unserer Schüler. Wir hören beständig dieselben Fehler, wir hören sie so oft, dass wir schliesslich selbst anfangen zu glauben, dass es korrekt oder jedenfalls ganz gebräuchlich ist zu sagen: ich hatte eine schöne Zeit gehabt; — ich fragte ihn für das Buch; — nicht bis gestern kam er — etc. — und noch viele andere derartige Ausdrücke, die aus dem Englischen übersetzt sind. Im Lauf der Zeit leidet das Deutsch der in Deutschland geborenen und erzogenen Menschen, wie viel mehr muss das Deutsch derjenigen Lehrer leiden, die es hier gelernt und die nie länger in Deutschland gelebt haben. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen verstehen auch diese Tatsache und sind ganz gerne bereit, gelegentlich wieder einmal ein Stück aus dem Englischen in das Deutsche zu übersetzen oder sich die Grammatikregeln wieder anzusehen, und sie glauben, damit ihr Gewissen und ihr Deutsch gerettet zu haben. Das ist aber leider ein grosser Irrtum. Eine solche rein formale Übung hat gewiss ihr Gutes, und ich will ihren Wert nicht heruntersetzen, aber einen wirklich dauernden Wert gewinnt man nie aus einer rein formalen Übung. Wer würde daran denken, die einmal gewonnene Fertigkeit des Klavierspielens nur durch das Spielen von Tonleitern und Fingerübungen aufrecht zu erhalten. Es wird in unserem Lehrerstand im allgemeinen zu viel Wert auf das Formale der modernen Fremdsprache gelegt, aber nirgends lässt sich das Bibelwort mit grösserer Berechtigung anwenden als gerade hier — nämlich, der Buchstabe tötet; nur der Geist macht lebendig.

Seit Jahren habe ich versucht die Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen zum fleissigen Lesen moderner Romane und Novellen anzuregen, aber immer höre ich den Einwand: „Ja, wir würden das sehr gerne tun, aber wie können wir solche Bücher bekommen? Die neuen deutschen Bücher sind teuer, wenn sie zuerst herauskommen, fast zwei Dollars das Buch, und die meisten davon sind nicht zwei Dollars für uns wert, wenn wir die Grösse oder vielmehr die Kleinheit des Gehalts in Betracht ziehen. In den grossen Städten kann man Bücher manchmal aus der Leihbibliothek bekommen, aber auf dem Land ist es wirklich unmöglich, sich auf dem laufenden zu erhalten.“ — Dieser Einwand hat eine gewisse Berech-

tigung, aber er beruht doch zum Teil auf der Unkenntnis der Verhältnisse. Es gibt nämlich in Deutschland verschiedene Verlagshäuser, die moderne Romane und Novellen in guter Ausstattung zu sehr billigem Preis herausgeben; nur sind diese Ausgaben hier in Amerika nicht sehr bekannt, da die Buchhändler sie selten auf Lager halten; denn es liegt ja im Interesse der Buchhändler, teurere Bücher zu verkaufen.

Ich möchte besonders drei dieser Ausgaben erwähnen, die mir am wertvollsten für unsere Zwecke erscheinen. Die verhältnismässig beste Ausstattung haben die Bücher aus dem Engelhorn'schen Verlag. Es sind kleine Bändchen, sehr gut in rotes Leinen gebunden mit sehr gutem Druck, der Preis des Bandes ist 75 Pfennig, also nicht ganz zwanzig Cents. Der Doppelband kostet eine Mark fünfzig Pfennig.

Dann sind die Ausgaben von Fischer in Berlin zu empfehlen, kleine gelbe Bändchen, deren Druck aber nicht ganz so gut ist wie bei Engelhorn. Diese kosten eine Mark in Pappband und eine Mark 25 Pfennig in gelbem Leinenband.

Zum selben Preis von einer Mark kann man auch die Ullstein-Bücher bekommen, kleine rote Bände, die viel an den Bahnhöfen verkauft werden und die in der letzten Zeit sehr gute Romane der beliebtesten lebenden Schriftsteller brachten.

Es gibt noch eine ganze Reihe von billigen Verlagen in Deutschland, wie die bekannten Volksausgaben von Reclam und Meyer, aber diese veröffentlichen fast gar keine modernen Romane und Novellen; auch ist der Druck gar nicht für unsere angestregten Augen zu empfehlen.

Ich habe mir im Lauf der letzten Jahre die Mühe genommen, die Bücher der drei zuerst erwähnten Ausgaben genau durchzusehen und ich habe versucht, eine Reihe von Romanen für den Preis von fünf Dollars zusammenzustellen, die zusammengenommen ein gutes Bild Deutschlands geben können. Diese Bücher sind alle vor dem Ausbruch des Krieges erschienen, doch ist das, meiner Meinung nach, kein Nachteil, denn wie sich auch die politischen Verhältnisse Europas nach dem Kriege ändern mögen, das Leben des Tages wird in den verschiedenen Ländern nicht anders sein als vor dem Krieg.

Moderne deutsche Romane und Novellen.

Billige Ausgaben.*

E = Engelhorn-Ausgabe, geb. 20 cts. das Bändchen.

F = Fischer-Ausgabe, geb. 25 cts. das Bändchen.

U = Ullstein-Ausgabe, geb. 25 cts. das Bändchen.

I. Bauer und Kleinbürger.

Westkirch — Geschichten von der Nordkante.

(E)

Villinger — Die Dachprinzess.

(E)

* Diese Bücher können durch irgend eine grössere deutsche Buchhandlung bezogen werden.

- Knöckel — Maria Baumann. (F)
 Strauss — Der Engelwirt. (F)

II. Bürger und Kaufmann.

- Zobeltitz — Die papierene Macht. (E 2 vol.)
 Busse — Das Gymnasium zu Lengowo. (E 2 vol.)
 Fontane — Frau Jenny Treibel. (F)
 Fontane — L'Adultora. (F)

III. Theater und Künstlerleben.

- Bartsch — Elisabeth Kött. (U)
 Viebig — Dilettanten des Lebens. (U)
 Zobeltitz — Frau Carola. (E)
 Wolzogen — Der Kraftmayer. (E 2 vol.)

IV. Heer und Marine.

- Raudissin — Im engen Kreise. (E)
 Skrowronnek — Hans der Sieger. (E)
 Gersdorff — Das Paradies der Erde. (E)
 Boy-Ed — Heimkehrfieber. (E 2 vol.)

V. Hof und Adel.

- Höcker — Lebende Bilder. (E 2 vol.)
 Wolzogen — Der Thronfolger. (E 2 vol.)

Die Romane sind in sämtlichen Gruppen mit besonderer Rücksicht auf den landschaftlichen Hintergrund gewählt. So führt uns die erste Geschichte in die Gegend des Nordostseekanals und zeigt uns die Bauern und die ländlichen Arbeiter des deutschen Nordens. Die „*Dachprinzess*“ ist eine reizende Erzählung aus dem Leben der süddeutschen Kleinbürger und städtischen Arbeiter. Der „*Engelwirt*“ bringt uns zu der bäuerlichen Bevölkerung Württembergs und „*Maria Baumann*“ spielt unter den Fabrikarbeitern des Rheinischen Industriebezirks.

Unter den Romanen der ersten Gruppe war es leider nicht zu vermeiden, Bücher zu wählen, die gelegentlich den Volksdialekt benutzen, denn es gibt heute keine guten Erzählungen aus diesem Gebiet, wo die Verfasser nicht gelegentlich ihre Gestalten in der eigenen Mundart reden lassen. Doch bietet der niederdeutsche Dialekt dem Amerikaner keine Schwierigkeiten, da der Konsonantenstand derselbe wie im Englischen ist. Die süddeutschen Dialekte sind etwas schwieriger zu verstehen, doch handelt es sich hier nur um einzelne Ausdrücke in zwei kleinen Erzählungen dieser Gruppe.

Die Romane der nächsten Gruppe aus dem Bürger- und Kaufmannsstand führen uns alle nach Berlin; nur *Das Gymnasium zu Lengowo* spielt an der polnischen Ostgrenze. Gerade dieses Buch gewährt neben einem guten Bild des deutschen Schullebens auch einen Einblick in die inneren und äusseren Kämpfe mit einem unterjochten Grenzvolk. Das Theater- und Künstlerleben führt uns natürlich in die deutschen Kunststädte München und Wien, nur der „*Kraftmayer*“ gibt ein humorvolles

Bild des Künstlerkreises, der sich um den grossen Musiker Liszt in Weimar sammelte.

Wenn auch keine dieser Erzählungen den Anspruch auf ein vollkommenes Kunstwerk machen kann, so werden sie doch gewiss beitragen zum Verständnis des Lebens und Denkens, der Lebensführung und der Lebensauffassung der verschiedenen Stände des deutschen Volkes.

Ich habe achtzehn Bücher ausgewählt, alle zusammen für den Preis von fünf Dollars. Die Bücher sind nicht lang und lesen sich sehr rasch und bilden zusammen ein sehr gutes Pensum in der Weiterbildung des Lehrers für ein Jahr oder einen Winter. Wir sind alle sehr bereit, am Anfang des Schuljahres den festen Entschluss zu fassen, dieses Jahr sehr eifrig an unserer Weiterbildung zu arbeiten; wir werden jeden Tag mehrere Stunden über den deutschen Büchern sitzen und werden uns die ganze deutsche Literatur, Geschichte und Kulturgeschichte aneignen. Das sind aber die berühmten Vorsätze, mit denen der Weg zur Hölle schon seit Jahrhunderten gut und haltbar gepflastert ist, und bei einem solchen Vorsatz werden wir am Ende des Jahres nicht sehr viel weiter gekommen sein als am Anfang. Wir können in unserer Weiterbildung nur etwas erreichen, wenn wir das scheinbar übersichtliche und endlose Gebiet in kleine Gruppen, in kleinere Gebiete einteilen, die wir im Laufe eines Jahres oder eines Winters bewältigen können.

Es ist ganz leicht, ein kleines Buch die Woche zu lesen, besonders wenn das kleine Buch unterhaltend ist und auf dem Studiertisch oder neben dem Sofa bereit liegt. Wer die fünf Dollars nicht erschwingen kann, dem würde ich sehr raten, sich mit einer Kollegin zusammen die Bücher zu kaufen. Das wird die Ausgabe auf die Hälfte verringern; und wenn mit dem Austausch der Bücher zugleich ein Austausch der Meinungen und Ansichten über das Gelesene Hand in Hand geht, so erhöht sich der Wert eines solchen Winterstudiums auf das Doppelte.

Punctuation in the Beginning Class. The majority of the German methods for beginners published in this country pay little or no attention to the theory of punctuation. Most of them assume, and many of them say in so many words, that the two languages are practically in agreement at this point; and so far as my observation goes, teachers of German in general leave their students with the impression that they are to punctuate their German sentences as they would punctuate the English equivalent. That the agreement is not so close as some teachers assume, is shown by the fact that very few English-speaking Germans punctuate properly when they write English, and vice versa. There is no reason why the principal differences between the languages should not be insisted upon during the first year, since there is nothing subtle or evanescent about the differences except perhaps the general fact that the German system is not so depend-

able a guide to expression, especially in the matters of pause and of sentence stress. What seems to the present writer an almost irreducible minimum of rules as to German punctuation for the use of the first year class would be somewhat as follows:

The Comma. Subordinate clauses of all kinds are regularly set off from the main clause by commas. Infinitive phrases in which the infinitive has an object or is modified, are set off by commas. In a series of coordinate words, each two are separated by commas, unless the conjunction *und* is used between the last pair, in which case a comma is never inserted at that point. In short compound sentences, the comma is very frequent where the English would expect a semi-colon (and it is at this point that Germans err very often in writing English). The comma is more often used than the period as a decimal separatrix in numbers. A pronoun or adverb that repeats the idea of a previous word or words as a sort of appositive (*Meine Schwester, die ist nicht angekommen*), is always preceded by a comma. — On the other hand, single words used parenthetically do not need to be set off, although they are likely to be in English: *Sein Bruder aber hat es nicht getan* — *His brother, however, did not do it.*

The Period. An ordinal numeral may be abbreviated, for example in dating a letter, by writing the cardinal with a period following it. — The units of the metric system are written without a period, as is the unit of coinage, *M* — *Mark*.

The Exclamation Point. This mark is used much more freely in German than in English. It is regular after imperatives, after sentences expressing a wish, and after the personal address, (*Geehrter Herr! etc.*), just before the body of a letter.

The Hyphen is not used in ordinary compounds, but is added when two or more compounds have an element in common, which with the help of the hyphen need be expressed only once (*Feld- und Gartenfrüchte*). It is very common, even though the purists object to it, to add an important personage's address to his name with a hyphen between, thus *Alfred Manns-Bremen*; also to indicate a suburb of a city by a hyphenated combination of the two names, thus *Köln-Ehrenfeld*.

Quotation Marks are very frequently dispensed with, and are sometimes replaced by dashes. One quotation within another is frequently enclosed in double pairs of marks; at other times single pairs are used for this purpose, as is common in English.

The Apostrophe is not used when two words are contracted into one, as in English, but is frequently found when a letter is omitted from the beginning or the end of a word.

A dagger before a name means "deceased".

Roy Temple House, Norman, Oklahoma.

German in the Grades: Aims, Matter, and Method.*

By Frederick Meyer, Public Schools, Milwaukee.

I. Introductory Remarks.

If we wish to do effectual work and be successful in our method of teaching, we must have a *definite aim* in view. The task of teaching is so complex that, unless we know what we are aiming at and adapt our methods accordingly, we are bound to grope blindly and muddle along ineffectively. Undoubtedly the "German schoolmaster" of old owed his well known success to the fact that he had a very definite aim in view in all his teaching. He may have ridden over some laws of psychology rather roughshod, but he knew what he wanted, which was not, as a rule, what we pupils wanted. And he did not always move along the line of least resistance in his efforts to accomplish his purpose. And as to us pupils, well, since "Men must needs abide, what fates impose," the first lessons we learned in school were: to curb our own wish and will and to do everything with the utmost painstaking, conscientious exertion. We were not consulted whether we *liked* this or that study, whether *we* thought this or that subject would be of any use to us in our later life. Too much child-study had not caused the "Schoolmaster" to make us the arbiter of our own training. To use a slang expression: we always had to come across and toe the mark; sometimes to the tune of the hickory-stick! And children who come over to this country now and enter our higher grades, prove by their pleasing exactness, minute preciseness, and untiring conscientiousness that the "Schoolmaster" of the Fatherland is still master of the situation. The first great principle impressed upon the German child's mind, is: "Yours's not to reason why, yours's but to do" and do it right!

Now this may seem to be rather un-American, but it has proved itself to be successful. And if the saying: "Nothing succeeds like success" is genuine American, we American teachers will not necessarily become hyphenated, if we fix our aim most clearly in our mind, place it before everything else in our endeavor, the child not excepted, and then adapt our methods accordingly, as the German "Schoolmaster" does. We surely do not wish to Germanize our schools, nor copy and ape the German "Schoolmaster" blindly and slavishly; but his fixedness of aim and his steadfastness of purpose are certainly valuable assets to any teacher in any branch and any land.

II. General Remarks as to Aim.

The method of instruction in any subject is determined by three factors: the *nature* of the subject, the *laws of the human mind*, and the *aim*

* Paper read before the Modern Language Teachers' Conference held at the Annual Convention of the Wisconsin Teachers' Ass'n, November 5, 1915.

we have; the latter being the all-important one. For if you know all the laws of psychology, and have a firm grasp of the subject, all this will avail you nothing, if you have no distinct purpose, no well defined aim in view. Now in teaching German, or any subject, there is a threefold aim to strive for: the *practical*, the *developing*, and the *ideal* aim.

1. The practical aim. It is certainly of great practical value to know more than one language. "Speak U. S.; U. S. is good enough for me!" is a know-nothing expression, rapidly becoming obsolete. A working knowledge of a foreign tongue is considered to be worth dollars and cents. And for divers reasons, German occupies the first place among all foreign languages. In many branches of commerce, in art, science and the finer technical industries, one can hardly get along without German. And these conditions, too, are increasing in numbers and value, and will increase with the growing dominance of the German speaking nations. The study of Spanish, for the time being, threatens to crowd out the German, but it soon will find its proper level, as the French did long ago, because back of neither is a strong world-power. For political, commercial, scientific and social reasons, German will hold second place in our country for years to come. In teaching German, therefore, we must always keep its practical value in view. All expedients we use in teaching reading, writing, and speaking must serve this utilitarian aim.

2. The developing aim. The study of any language is of great value in developing the mind. Some pedagogues claim that Latin and mathematics are the best mind-developers. This assertion may be true as far as the curricula of higher institutions are concerned. But the curriculum of our grade-schools does not lack a similar means of developing the child's mind: it is the German language with its thousand and one forms for numbers, persons, cases, tenses, modes, genders, its synonyms, homonyms, etc. If you wish to say something in a foreign tongue, you must *think* before you speak, while in the vernacular the opposite is very often the case. This developing value of learning German will not be slighted by a good teacher when he chooses his expedients and lays out his plan of procedure.

3. The ideal aim. We teachers have chosen a calling not of a mercenary character. Whoever enters the teaching profession for the sake of lucre, very likely makes a double mistake: he might have become a very successful business man, but he will surely be a failure as a teacher, an educator. For as the river does not rise higher than its course, so will a teacher who has no *higher ideals* judge, tax and treat every branch of study according to its utilitarian, marketable value only. May such mercenary hirelings never break into the ranks of the teachers of German! For if any subject in our course of studies has an ideal value, it is the study of German. Efficiency has become the most hackneyed word of the day. In

every branch of government, in all business ventures, in all our activities we are crying for efficiency. Every year a large number of young people go to Germany to study and to get, to gain and to acquire some of the German efficiency, or, if you please, of the German "Kultur." "Kultur" is not civilization, nor is it culture. We are fully as civilized as the German nation, and our educated classes may possess even more culture than theirs. But we are lacking in the German "Kultur," we have not even a name for it; but we know it *shows* itself in efficiency, all along the line, the schools not excepted. The "Kulturträger," the champions of Germany's "Kultur," are the teachers, from the university professor down to the Kindergärtnerin. And it is not so much the practical, nor the developing, but the *ideal* aim of their calling which makes them "Kulturträger." And we teachers of German in our country miss our calling if we do not avail ourselves of the golden opportunity to make full use of the *ideal* value of our branch. The German lessons ought to bring more educational gain of the *ideal* kind to the pupil than any other. But as long as our Lesebücher are an omnium-gatherum and the grammatical sentences are all made ad hoc, to order, having no ideal value whatever, the teacher must largely depend upon his own resourcefulness. He must be thoroughly versed in German history and literature, have a sympathetic knowledge of the German Volkscharakter, and an abundance of enthusiasm for his subject, and he will not labor in vain!

III. General Remarks as to Method.

There are two distinct methods of teaching a foreign language: the old, grammatical, deductive, constructive and the new, natural, intuitive, direct method. The old method begins with the vocabulary; deducts from given rules, constructs upon certain norms; makes grammar its main textbook; values written work much higher than the same work done orally, and uses the mother tongue as means of instruction. The new method begins with objects, with sense-perceptions, forms sentences in the foreign tongue; induces the child to imitate; familiarizes him with the foreign idiom, using the foreign tongue almost exclusively as the medium of instruction. According to the new method the lessons should deal with things familiar to the child, or with things which have already been made subject of lessons in the vernacular, in order that his whole attention may be concentrated on the new words, their meaning and pronunciation, their use in sentences. Grammar is taught for practical purposes only; definitions and rules are to be restricted within the narrowest possible compass. Very little recourse should be taken to translations, and even then a direct connection should always be maintained between the foreign words and their ideas. Thus the new method strives to cultivate the "Sprachgefühl," so necessary in German.

Both methods have their champions who are fighting each other in a genuine German fashion. But the new method certainly seems to be in the ascendancy. To those who stand aside and observe a strict neutrality, the midway appears to be the golden one. In fact, as long as children have been taught foreign languages, some teachers have always found and traveled this golden midway successfully. "Prove all things, and that which is good, hold fast!" Beware against becoming method-ridden, but remain master over the methods, remembering that methods are made for man, not vice versa!

IV. Expedients. A. Correct Pronunciation.

Formerly correct and uniform pronunciation was considered to be of little or no importance in teaching German. Every province, diocese and parish had its own dialect, which the schools did not dare or care to root out. Pronounce the words as they are correctly spelled, was about the only advice and guidance teachers of German would give their pupils. This the new method has changed very thoroughly. Phonetics is playing an all-important part as an expedient in teaching German. It has almost become a science in itself. New method champions strive to teach their pupils the perfect "Bühnenaussprache." That's certainly chasing the rainbow! If the teacher is careful in his own pronunciation and if he leads his pupils to imitate, there is no need of a special course in phonetics with all its bewildering terms, confusing superfine distinctions and perplexing phonetic charts. A few practical expedients are:

1. Illustrate on the blackboard that vowels have but two sounds: long or short; that two consonants shorten the preceding vowel; drill the most common exceptions where the double consonants -ss, -ch, -rd, -rt do not shorten the vowel, as in *sass*, *brach*, *Gebärde*, *Art*; show often that the personal endings -st and -t in verb-forms do not influence the vowel: *gibst*, *gibt*, *gebt*; make clear to the class when the consonants -b, -d, -f, -g, -s, -ch, -st are sounded soft and when harsh: *Dieb*, *Diebes*; *Hand*, *Hände*; *Brief*, *Briefes*; *Tag*, *Tages*; *sodass*; *Charakter*, *China*, *sechs*, *sechzehn*; *stand*, *bist*. In almost every lesson mispronunciations will give the teacher an occasion to drill a number of words illustrating the rule which has been sinned against. It is of more importance that he should have a series of words at his fingers' ends, proving the rule, than to know a single technical term of modern phonetics.

2. Class-reading. To drill correct pronunciation, especially in a large class, it is expedient to resort to class- or chorus-reading. There is no other way by which you can force each and every member of the class to take an active part in the drill. Chorus-reading gives the timid and diffident ones courage and may induce the indolent and sluggish ones to co-operate with the rest of the class. But since "everybody's business is

nobody's business," such class-reading has the tendency of making the individual members of the class more or less heedless and inobservant. The leader of such a concert must have a fine ear and strain it in order to detect and correct all dissonances.

3. Memorizing and reciting poetry. One of the best and most efficient means to drill the sounds, accent and tone of a foreign tongue is to make the child commit to memory and to recite pieces of poetry. But nothing should be memorized unless it has been thoroughly explained and properly read by the teacher. Assign poetic gems only! And there must be no exception to the rule: Every child recites every piece of poetry assigned!

4. Singing of German songs is an expedient of no mean value if the teacher knows how to teach singing. A singingmaster pays especial attention to distinct pronunciation. Singing relieves the tension of the class and puts it into the right mood. You may, therefore, either close or begin the lesson with singing. But it must not be overlooked that in singing pronunciation, accentuation and tone are not always the same as in common speech.

B. Teaching the children to *speak* German. The children of German parentage are no longer bi-lingual. Inquiries at two large conventions of Lutheran parochial teachers proved the fact that German is not the vernacular even in the so-called "German" schools. During the last 15 years it has been rapidly becoming a foreign language. Before that time both languages could be heard on the playgrounds; now the children answer their German speaking parents in English. The young people entering or leaving a German church think and speak in English, whether the subject be the German sermon, or the German victories, or a German festival. These conditions obtain still more in the public schools. Many of our pupils do not understand German, the larger part of the rest do not speak it. Their parents expect the teacher to accomplish what they are neglecting to do and could do much better than the teacher. Still, to be enabled to speak the living language he is studying, is but a just and fair claim of the student. This ability can be gotten only by constant practice and continual proper exercises. With the old method of reading, of learning grammatical rules, of translations and written compositions little or no speaking ability was achieved. The new direct method makes use of several more or less effective expedients to attain the desired end.

1. Catechizing. In some church-schools the catechetical method reigns supreme. Teachers prepare a set of 50 and more questions on every important lesson. Where this is not done, the subject is considered of minor importance. Such catechizing is surely an excellent discipline for the child's mind. You force him to think and answer quickly, giving him

no time to translate question and answer into English. I can not think of a more direct method than such catechizing. But it must be based upon things well known. Its main purpose in our case must not be that of its father, Socrates: to lead the child to learn something new, but rather to make him say in German what he already knows. In form this process may become real Socratic by allowing the children to put the question, the teacher or other children answering. If the teacher is not an expert tactician he should prepare the questions beforehand. To insist upon answers in complete sentences under all circumstances is unnatural and often interrupts and disturbs the direct, lively continuity of the work.

2. Object-lessons. Mothers teach their small children by showing them objects and telling them the name of things shown. Thus the child gets new words, conceptions and ideas, and it learns to express its thoughts in short, simple sentences. The new method is sometimes called mother's method, because it proceeds in a similar way. But such object-lessons are liable to become rather dry or childish in the upper grades. If we had a "German" room, furnished expressly for our purpose: maps, charts, plans, pictures, sceneries, photographs, busts, statues, flags, coins, books, phonographs, all German, then such a room would be one of the best expedients in itself. But as it is, our only objects are dead school utensils, and it requires a rather lively, enthusiastic teacher, full of imagination, to infuse the necessary life into the dead objects, we have to deal with, lest the whole object-lesson become a tedious bore to the class and teacher. I readily admit to have had small success with object-lessons in upper classes.

3. Good, appropriate pictures are excellent expedients to teach children to think and speak in German. But the pictures must be full of German life, present and past. And in upper classes we must not study the figures on the canvass as much as what they represent. If the teacher knows how to visualize the idea of the picture in simple language, in a descriptive or narrative manner, as the case may be, all three aims: the practical, developing and ideal will be well served. The mooted question, whether the picture illustrates the story or vice versa, we pass by as an idle one.

4. Acquiring a vocabulary. Without a sufficient vocabulary you can not speak in any language. The old method of teaching a foreign tongue assigned long lists of isolated words to be memorized. After having studied French, according to this method, two years, I could say but a few trite phrases. The new method has changed this completely. We teach words from the reading or conversation lesson. The children learn to use them at once in sentences. A very effective way seems to be to find a series of words, more or less synonymous; e. g. Fahne, Flagge, Banner, Standarte; vane, flag, banner, standard; Füllen, Fohlen, Stute, Mähre; filly, foal, colt, mare. Such word groups must always be based upon the read-

ing lesson, be of practical value, and of such nature that the pupils can help finding them. As a rule, the whole class enjoys this kind of work, which, at the same time, is very profitable. During the week the class gathers these comparative word groups on paper, and on Friday I dictate the first word of every group, the children writing the whole series in both languages. Such groups must be constantly reviewed whenever a lesson offers an opportunity.

5. Written work. It is beyond any class in the grades to write compositions. We must be satisfied if the majority of a class is able to write transpositions, changing tense, number, person, form of sentences, copy from memory, and take a well prepared easy dictation. Written work carelessly corrected by the teacher, is of little or no value to the child. Baneful it is to him if the teacher gets into the pernicious habit of letting corrected errors go un-rewritten.

6. Story-telling. All children love to hear stories. And good stories, well told, have a great educational value. All my classes have a story-telling day every week, provided they have earned such a treat by their work during the week, both in English and German. They always consider it a severe punishment, whenever the class-teacher or myself deny them their story. In the upper grades the stories are chosen from the German Volkssagen, from German history or from German-American history. Wherever possible, I correlate the story with the German or English reading lessons or with the history lesson of the class-teacher. After I have told the story in the most simple and concrete language, illustrating it on the blackboard and by voice and action, I have the children retell it, in whole or in part. And since "all is well that ends well", we always finish our week's work with the story on Friday, immediately after a short dictation. The aim of the teacher in telling stories must be at once of a practical, developing and ideal nature, the latter predominating.

7. English as an expedient. Although the direct method insists upon using the German almost exclusively as a means of instruction, it seems to be a didactic error not to use the English whenever it serves the purpose best. Sometimes a rule, a definition, a phrase, an expression, a group of words may be explained very clearly and concisely in English, while it is well nigh impossible to accomplish your aim in German. And I have always found that comparative study of the two languages is not only interesting to the class, but also an excellent expedient to make the children understand and appreciate the German. Tell them that thousands of English words are of German origin, lead them to find the connection between the two: as *Tal*, dale; *Taler*, dollar; *Fähre*, ferry; *Hund*, hound; *Motte*, moth, and before long they will try to find an English word hiding behind every German one, and vice versa!

V. Supplementary Reading.

With a good basic reader and making full use of the expedients enumerated, the demand for supplementary readers is not exactly a crying one. Still, children like to read some other books besides their Lesebuch. Such supplementary readers should contain, as texts, nothing but good selections from German popular classics, leading the children into the sagas, legends and fables of the fatherland, acquainting them more intimately with the German Volkstum, heroes and great men, and cultivating their taste for good, wholesome reading matter. Some such readers have an appendix in which every word of the text is translated into English. Such a "crib" is certainly objectionable to every votary of the new, direct method. A list of synonymous words (nouns, adjectives, verbs), taken from the text, given in both languages, may be valuable to a teacher who believes in this kind of work.

But let us not forget that all expedients are but makeshifts and that supplementary readers can not supplant and supply the teacher. And if German, in some quarters, is looked down upon as a doomed "Aschenbrödel" whose place is a seat way back, then it is up to us teachers to dress, trim and polish her up in a most presentable manner. This will require work, hard work, but it will be work well worth the sweat of the noblest in our profession. And this work can not be done on teachers' conventions, by lectures, papers and talks, but in the school-room!

The Reorganization of Teachers' Training in German in Our Colleges and Universities.

By **John C. Weigel**, Instructor in German, University of Chicago.

One of the most obvious defects in American education is the lack of proper agencies for the training and equipment of teachers. This is particularly true of the training of teachers for secondary schools. For while the normal school is being developed in ever larger measure, its specific province has been, and remains, the development of teachers for the elementary school. And for many reasons, chief among them the lack of opportunities for broader cultural training, it is well that such is the case. Speaking broadly, however, there is, as yet, no very large attempt (in the same sense as the normal school) to train and equip teachers of high school subjects. The candidate for a high school position realizes that the high school is fundamentally dedicated to departmentalization. He therefore finds it necessary to go to a college or a university to equip himself with the subject matter in his particular chosen field. With here and there an

exception, we, in the college or university, turn the prospective teacher into his field with the bland assurance that, "if you know your subject, you'll be able to teach." Stated in other terms this means that the prospective teacher will, consciously or unconsciously, imitate his college instructors until such a time as he finds that the high school type of mind is an entirely different problem. Moreover, the prospective teacher comes in contact with a type of mind far more complex (speaking now in terms of learning special subjects) than the student in the elementary school. It must be obvious that if the elementary school considers normal school training an essential prerequisite to successful teaching, the secondary school should consider *its equivalent* of at least equal importance. But it remains a fact that from the pedagogical side the secondary teacher lags behind the elementary school teacher and, curiously enough, not from choice. Our colleges and universities—even those which provide agencies for the development of teaching power—are by no means in accord in stipulating general courses in pedagogy of specific courses in the teaching of special subjects.

Lest there be any misunderstanding in the matter, be it said at once that we who are accenting the pedagogy of special subjects are by no means at variance with those who insist upon a thorough knowledge of the subject matter, which a teacher must needs have. It is true that we may sometimes doubt the advisability of certain traditionally required courses; say, for the equipment of a high school teacher of modern languages (of which more anon). We are, if anything, more insistent upon the proper equipment of a prospective teacher in his chosen field. But we also insist—and those of us who have taught in the secondary field can bring eloquent testimony from our experience—that in addition to the thorough knowledge of subject matter, the prospective teacher should have some very specific training that deals with the presentation of that subject matter to a high school type of mind. Not infrequently the success or failure of a high school class in modern languages is attributed to the textbook which by chance for better or worse a high school instructor may have been importuned to use. As a matter of fact, however, it is we in the colleges and universities who are morally responsible. If, as we in these colleges and universities assert, it is true that the products of the secondary school are not properly equipped when they come to us, ours is in large measure the burden of responsibility: these high school students are the products of the teachers we equipped.

To come, now, to the specific purpose of this paper—a discussion of the reorganization of the training course in German in our universities—let us analyze, first of all, the types of courses now in existence in various colleges, universities, and schools of education, which aim to equip the teacher of German.

1. First of all, there should be mentioned those more general courses such as, "Principles of Education," "Educational Psychology," "Method of Teaching in High Schools," etc., etc.

2. A general course, such as "The Teaching in German in Secondary Schools," an examination of the various aims of modern language teaching, the historical development of modern language methods, the psychological and pedagogical bases of modern language instruction, the place of reading, writing, speaking, grammar, etc. etc.

3. Such special courses as "Phonetics," "A Review of High School Grammar," etc., etc.

4. "Directed Observation" as developed by the University of Wisconsin in its University High School. The object is to train the prospective teacher by "directing" his "observation" of actual teaching situations.

5. Actual practice teaching in high school classes as e. g. in the University H. S. of the University of Chicago under the guidance of high school instructors.

Now, the very obvious thing that strikes one, as one lists these various types of activities is that for the complete equipment of the modern language teacher *each* of these is essential and indeed superimposed on an adequate knowledge of subject matter as a prerequisite!

1. Let us for a moment examine these various types of activities. Dr. Flexner, of the Rockefeller Foundation, upon a visit to the School of Education of the University of Chicago, asked practice teachers in the University High School what specific use they had made, or were making of the material gained in such more general courses as are listed under the above first head. The answers were overwhelmingly negative. That does by no means prove the inefficacy of the above courses. Such courses contain material which every teacher, sooner or later, ought to know. It does, however, specifically indicate that these courses do not function in any very *direct* way in practical teaching situations in Mathematics, German, or Physics. If the aim of a training course is to be *teaching power*, then such courses are not of specific help; moreover, from the standpoint of time, some other course, more specifically related to a given teaching situation, would be desirable.

2. Now it was doubtless because of the objection just named, that specific educational courses in special subjects were introduced. These courses had at least the advantage of the courses above mentioned that the content of the courses, even if general, was congregated about a special subject. However, upon examining the various syllabi and outlines of courses submitted by the instructors in special subjects in the School of Education, it was found that these courses had a tendency to lay

disproportionate stress in two general directions, (1) upon the historical development of methods in a particular subject, or (2) upon the organization of subject matter. Now it must be obvious that the former type of discussion can only remotely have a bearing upon an actual teaching situation. Whatever can be said for the organization of subject matter, on the other hand, is counteracted by the argument that the several departments should be so organized as to have done this for the practice teacher before he comes to a teaching course in a special subject. *The avowed purpose of such a course should be the development of teaching power.* To refer again to these courses in special subjects in the School of Education, it was found that few had any direct contact with teaching situations. One of the courses having more contact with the teaching situations in the University High School was that conducted by Prof. R. L. Lyman of the English Department. Incidentally, he was also the first to insist upon an even larger contact with the actual teaching situations; and it was as a result of his ideas that the writer made plans for a reorganization of the course in German. It must be evident that courses of the character described above are not of maximum value because the prospective teachers are not in constant contact with a teaching situation.

3. As to the next type of course, there is no doubt in general about the advisability of courses in "phonetics," "review of grammar and composition," etc., etc. The courses, however, are often taken without any contact with pupils at all. The candidates should have an opportunity to apply this material to actual teaching situations and these courses must be reorganized with a view toward indicating to the prospective teacher what specific use is to be made of the material in classes and how it is to be utilized for a high school type of mind. A course in "Phonetics" is often too technical, and a review of grammar includes often too many accidentals. Moreover these courses are often taught by men absolutely ignorant of high school conditions. The writer was "exposed" to one such course several years ago and regrets exceedingly that the specific value for teaching purposes was absolutely nil.

4. Of new attempts in the reorganization of methods, the plan of "directed observation" developed in The University High School of the University of Wisconsin ranks as one of the most interesting. This was later adopted experimentally and with good results in our own University High School. The plan proposes that the prospective teacher for the time being become a student in the class, and is held responsible for all work. The student teacher may be called upon at any time to conduct the class through a part of the hour or the entire period, depending entirely upon the wishes of the regular instructor. Sometimes this work on the part of the student-teacher is spontaneous and sometimes prepared. Its success depends upon the coöperation of the regular instructor and the candidate.

This type of work, however, also lacks something. The student may be asked to plan a lesson. He may get practical results. He may have an instructor who can tell him why they were obtained. Or he may not. It is because of this fact that a course such as "The Teaching of German in Secondary Schools" is absolutely essential. Such a course does inform the prospective teacher in some specific way why certain types of stimuli are advisable and others not. Without such a course teaching becomes very largely imitative which isn't bad; only it isn't enough. Any scheme of teachers' training that does not include such a supplementary course as this obviously fails to produce maximum results.

5. Practice teaching as now conducted is open to the same general objections a "directed observation." Moreover, the prospective teachers often have no other pedagogic background than the general courses as indicated above. Finally, even if practice teaching presupposes a course in the teaching of a special subject, the practice teacher is under the disadvantage that only under rare conditions is the course in the teaching of a special subject *correlated* with the particular type of work going on in the practice institution. These objections do not by any means obscure the fact that practice teaching is one of the very best agencies yet devised. Only it seems that it can be improved.

(To be concluded.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

Von den vielen Weihnachtsfeiern, die man nun einmal mitmachen muss, war unstreitig die vom *Deutschen Lehrerverein* im Kaiserhof abgehaltene die schönste und interessanteste. Der Vorbereitungsausschuss hatte den Samstagabend, eine Woche vor dem Weihnachtsfest, dazu ausersehen, sodass der Lehrerverein eigentlich den Reigen aller dieser Feiern eröffnete. Der Festsaal war herrlich geschmückt und in einer Ecke desselben erstrahlte in hellem Lichterscheine unser deutscher Tannenbaum. Da war es nur natürlich, dass auch gleich die üblichen Weihnachtslieder gesungen wurden.

Frau Ella Bachmann-Leinbach, eine bekannte und geschätzte Sängerin, gab uns einige ihrer schönsten Lieder in meisterhafter Weise zum besten, verschiedene Reden wurden gehalten, u. a. von Prof. von Noé, Frl. Anna Bachmann, M. Schmidhofer, die alle in dem Wunsche ausklangen, dass wir nächstes Jahr wieder Weihnachten feiern

mögen, aber im Vereine mit einem siegreichen Deutschland!

Am 8. Dezember ist unsere Schulsuperintendentin, *Frau Dr. Ella Flagg Young*, von der Schaubühne der Öffentlichkeit abgetreten und hat sich in einen Winkel Kaliforniens zur vorläufigen Ruhe zurückgezogen. Was sie für den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen unserer Stadt getan hat, ist den Lesern dieser Zeitschrift bekannt. Hier sei nur noch erwähnt, dass bei ihrem Amtsantritt vor 6 Jahren das Höchstgehalt der Elementarlehrer ein wenig über \$800 war, welches aber heute rund \$1350 beträgt. Dass Frau Young diese Erhöhungen nicht allein fertig gebracht hat, weiss man ja; wir wissen aber auch, dass sie vornehmlich ihr Werk waren und dafür und für vieles andere müssen wir ihr immer dankbar sein.

Wie vorauszusehen war, wurde Herr *John D. Shoop*, der bisherige erste Hilfssuperintendent, an ihrer Stelle zum Superintendenten fast einstimmig

erwählt. Da Herr Shoop unser Chicagoer Schulwesen genau kennt, da er im Rufe eines tüchtigen Schulmannes steht und von allen, die ihm nahe stehen, seiner guten Charaktereigenschaften wegen hoch gepriesen wird, so kann wohl auch unsere deutsche Abteilung der Zukunft mit Ruhe entgegensehen. Dazu kommt noch, dass bei einer Anfrage vonseiten eines Vertreters unserer Staatszeitung bei unseren 21 Schulratsmitgliedern, wie sie sich dem deutschen Unterricht gegenüber stellen, alle — mit Einschluss unseres Superintendents — sich für die Beibehaltung und den weiteren Ausbau dieses Unterrichtszweiges ausgesprochen haben. Also Heil 1916!

Milwaukee.

Die deutsch-österreichische Hilfsgesellschaft von Wisconsin, die innerhalb des ersten Jahres ihres Bestehens über \$90,000.00 gesammelt und zur Unterstützung der Witwen und Waisen der im Kriege gefallenen Deutschen und Österreicher nach Europa abgesandt hat, ist auch jetzt wieder eifrig an der Arbeit, noch mehr zu sammeln und Not drüben zu lindern. Prof. Leo Stern, der rührige Präsident der Gesellschaft, war wieder im Stande, die namhafte Summe von \$9600.00 nach dem Osten zu senden, von wo aus sie ihrer Bestimmung entgegengeführt wird. Das Ziel, \$100,000.00 im Staate Wisconsin zu sammeln, ist beinahe erreicht, aber trotzdem wird tüchtig weiter gearbeitet. So soll im Monat März ein Basar grösseren Stils im Auditorium abgehalten werden, dessen Reinertrag ebenfalls der Kasse der deutsch-österreichischen Hilfsgesellschaft zufließen soll. Es wird der Versuch gemacht, alle Kreise der Bevölkerung heranzuziehen und sogar die grösseren Städte im Staate dafür zu interessieren. Das neue Unternehmen ist gross angelegt und verdient die weiteste Unterstützung jedes Bürgers, der mit der deutschen Sache sympathisiert.

Am 1. Dezember hielt Direktor Max Griebach vom Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar vor den deutschen Lehrern einen Vortrag über die direkte Methode des Sprachunterrichts. Der Vortrag war, wie nicht anders zu erwarten, sehr gut besucht und hatte eine anregende Diskussion im Gefolge, an der sich besonders die Kollegen H. Lienhard und C. B. Straube beteiligten.

Damit im Verein die Geselligkeit nicht zu kurz komme, fand in den

Weihnachtsferien ein gemütliches Damen- und Herrenkegeln statt. Trotz der schwachen Beteiligung amüsierte man sich prächtig, und einige Ausser-ten den Wunsch, öfters dem Kegelsport zu huldigen.

Hans Siegmeyer.

New York.

Am 4. Dezember hielt der Verein deutscher Lehrer von New York und Umgebung seine Monats-Versammlung im Deutschen Press-Club zu New York ab. Unter den Anwesenden befanden sich die Herren Dr. Bock und Dr. Schmidt aus Bremen, die kürzlich aus London — wo sie in einem englischen Konzentrations-Lager untergebracht waren — hier angekommen sind. Dieselben befanden sich auf einer Reise von Island nach Deutschland, als sie in englische Gefangenschaft gerieten.

Der Verein befürwortete das Gesuch des „Deutschen Akademiker-Bundes“ zum Besuch der Kurse zur Verbreitung deutscher Bildung.

Herrn Direktor Schulte wurde dann das Wort erteilt, welcher in einem fesselnden Vortrag seine Erlebnisse über seine beiden Deutschland-Reisen, die erste kurz nach Ausbruch des Weltkrieges und die zweite im letzten Sommer, zum Besten gab. Direktor Schulte ist Amerikaner deutscher Abstammung und infolge seiner wiederholten Reisen ohne Frage ein Kenner der deutschen Verhältnisse geworden. Der Redner schilderte, wie er als Spion verhaftet und mit welcher Höflichkeit seitens der deutschen Offiziere behandelt wurde. Er besprach dann die Frage der Aus Hungern Deutschlands und bemerkte, dass — was seine Beobachtung in Bezug auf grosse Getreide-Vorräte, viel Schlachtvieh etc. anbetrifft — dieses ganz unmöglich sei. Seine Reise führte ihn von Hamburg die ganze Ostseeküste entlang bis hinauf nach Eydkuhnen, dann hinunter nach Allenstein, Insterburg, Breslau, Nürnberg, München, den Rhein hinauf nach Köln, Wesel und Rotterdam. In Eydkuhnen sah er die Verwüstung des russischen Einfalles, wo die Horden Alles, was nicht zerstört war, durch Raub hinweg geschleppt hatten. Ein Beweis der Sorgfalt und Ehrlichkeit des deutschen Beamten-Systems sei noch zu erwähnen, dass ihm gegen 100 Postkarten, welche ihm zur Durchsicht abgenommen worden waren, jetzt nach fast 3 Monaten nach Newark nachgesandt worden sind.

P. Radenhausen.

II. Alumnenecke.

Am Abend des 3. Dezember hielt Herr Hasso Pestalozzi vor einer leider nur kleinen Zuhörerschaft einen anregenden Vortrag über die Ursachen der Schulpflichtverletzung: Armut und Unwissenheit. Staatliche Arbeiterfürsorge sei notwendig, ehe von einer Durchführung des Schulzwangs, von der Erreichung eines höheren Bildungsstandes die Rede sein könne. Herr Pestalozzi sprach sich im Laufe der dem Vortrage folgenden Besprechung gegen die Aufwendungen aus, die für minderbefähigte Kinder gemacht werden; man solle diese Mittel den befähigten aber mittellosen Kindern zukommen lassen.

Am 10. Dezember sprach Herr Seminarlehrer Owen vor der literarischen Tafelrunde über Hauptmanns „Versunkene Glocke.“ Er wies darauf hin, wie Hauptmann Elemente des Naturalismus mit denen des Märchens so eng verbunden, dass dem Aufnehmenden ein Gegensatz nicht zum Bewusstsein komme.

Gegenstand des nächsten Referats, 7. Januar, Referent Herr Schauer mann, wird Karl Schönherr's „Glaube und Heimat“ sein.

Vor der pädagogischen Tafelrunde, 17. Dezember, hielt Frl. Seeberg aus Madison einen Vortrag über den Wert der Psychoanalyse für den Unterricht.

Den Ausführungen lag das Werk D. Pfisters „Die psychoanalytische Methode“, Klinkhardt, Leipzig 1913, zu Grunde. Frl. Seeberg wies auf die grosse, vielfach ausschlaggebende Rolle des Unterbewusstseins bei dem Scheitern nach rein physischen Störungen hin und auf das Walten des Unterbewusstseins bei anscheinend nur durch das Gegenwartbewusstsein bestimmten Willensäusserungen.

In der mit dem Vortrag des Herrn Owen verbundenen Geschäftssitzung wurde ein Komitee mit der Organisation eines Körpers beauftragt, der sich eventuell die einleitenden Schritte zu der in der vorausgegangenen Geschäftssitzung besprochenen Geldsammlung für das Seminar zur Aufgabe machen soll. Von dem Erfolg der Organisationsarbeit macht der Verein eine definitive Stellungnahme zu dem Sammelprojekt abhängig. Lauten Beifall zollte die Versammlung der Bekanntmachung des Herrn Helm, dass das Cincinnatiatler Seminar-Kränzchen sich bereits ans Sammeln begeben und dem Verein die Summe von \$5.00 übersandt habe. Weiter wurde die Zeichnung des Vereins in das deutsch-amerikanische Vereinsadressbuch beschlossen.

III. Umschau.

Prof. E. C. Elliott, Vorsteher der Abteilung für die Ausbildung von Lehrern an der Universität Wisconsin wird ab 1. Februar 1916 die neugeschaffene Stelle eines Kanzlers der Universität Montana inne haben. In seiner neuen Eigenschaft werden Herrn Elliott alle staatlichen Anstalten Montanas, neben der Universität auch die Normal Schools, die Ackerbauschule und das Bergwerksinstitut, unterstellt sein.

In New York ist eine deutsche Wochenschrift, *Walhalla*, ins Leben getreten. Heft 9 bringt u. a. ein Gedicht von Heinrich Keidel, Columbus, O., „An der Kette.“

Die Lehrerschaft New Yorks und mit ihr die Lehrer des Deutschen be-

klagen den Hingang ihres Kollegen. Dr. Friedrich Montser, der zuletzt die Stellung als Vorsteher der fremdsprachlichen Abteilung an der De Witt Clinton High School bekleidete. Wir schätzten in ihm nicht nur den gewiegten Schulmann, der einer der Bahnbrecher für eine vernünftige Reform des fremdsprachlichen Unterrichts genannt zu werden verdient, sondern auch den treuen und wohlmeinenden Kollegen und ehrenhaften Charakter. Sein Andenken wird bei allen, die ihn kannten, in Ehren gehalten werden.

Die vom Commissioner of Education einberufene Konferenz für die Ausbildung der Landschullehrer (Nashville, Tenn., 15., 16., 17. November) erklärte sich für die Einführung eines für alle

Staaten einheitlichen Befähigungsnachweises, sowie für die Errichtung besonderer Abteilungen für die Ausbildung der Landschullehrer an Normal Schools, Colleges und Universitäten. Dem Commissioner of Education wird die Einleitung der zur Erreichung dieser Ziele notwendigen Schritte übertragen.

Am 8. Dezember wurde in Chicago der bisherige erste Assistent der Schulsuperintendentin, Herr John D. Shoop, zum Superintendenten gewählt, anstelle der Frau Ella Flagg Young, die auf eine Wiederwahl Verzicht geleistet hatte. Shoop wurde im Jahre 1857 in Salina, O., geboren. Er absolvierte die Chicagoer Normalschule und die Universität Chicago und wurde vor sechs Jahren Assistent des Schlsuperintendenten.

Einen Sieg der direkten Methode bedeutet der Beschluss der *State Teachers Association of Missouri* (Kansas City, 4. November), dahin lautend, dass die modernen Fremdsprachen durch das gesprochene Wort zu lehren seien, nicht allein durch Lesen und Schreiben, da zufriedenstellende Resultate nicht zu erreichen seien, wenn einer dieser Prozesse vernachlässigt werde. Der Beschluss soll der N. E. A. mit dem Antrag auf Annahme übermittelt werden.

W. F. Sutherland, Präsident der State Normal School in Platteville, Wis., ist am 9. Dezember gestorben.

Ex-Präsident Taft hat in einer längeren Rede, die er vor der New York State Teachers Association (Rochester, N. Y., 24. November) hielt, das amerikanische Schulsystem einer Kritik unterzogen. Er schlug zum Zweck der Beseitigung der vielfach herrschenden Oberflächlichkeit und Unzulänglichkeit in unserem Schulwesen ein kräftigeres Eingreifen der Bundesregierung vor, die durch ein System der Inspektion und Kritik den einzelnen Staaten hilfreich zur Hand gehen könnte. Weiter bemerkte er, dass in Deutschland ein Junge von fünfzehn Jahren besser für den Universitätsunterricht vorbereitet sei, als bei uns junge Männer von neunzehn Jahren. Dem „Cincinnati Volksblatt“ ist das eher zu wenig als zu viel gesagt. „Deutsche Untersekundaner, so heisst es da in einem Leitartikel vom 26. November, „die im Durchschnittsalter von fünfzehn Jahren stehen, sind in den betreffenden Fächern unseren Universitäts-Studenten im zweiten

Jahre voraus, und ein Oberprimaner kann leicht den Vergleich mit einem promovierten amerikanischen Akademiker aushalten. Dieser Abstand ist nicht den Schulen zuzuschreiben, sondern dem System, das eine Mixtur von Politik und Reklame darstellt. Um die Schulen populär zu machen, wird nichts Gründliches gelehrt, sondern alles auf den möglichst baldigen Gelderwerb der Schüler angelegt. Infolge dessen sind die amerikanischen Schulen keine Erziehungs-, sondern Abrichtungsanstalten.“ — „Die Schulerziehung ist für die deutschen Behörden keine Spielerei, oder wie man hierzulande sagt, ein ‚Sport‘, sondern eine Aufgabe, die sie sehr ernst nimmt.“

Die vielen Freunde, die sich Herr Geheimrat Dr. Max Walter von Frankfurt a. Main gelegentlich seiner Tätigkeit auf amerikanischem Boden erwarb, werden mit besonderem Interesse davon Kenntnis nehmen, dass demselben das *Eiserne Kreuz* für seine Verdienste verliehen worden. Direktor Walter befindet sich schon seit Ausbruch des Krieges im Etappendienst an der westlichen Front. (Auch wir gratulieren von ganzem Herzen. D. R.)

Der dem Reichstag vorliegende sozialdemokratische Antrag: „die verbündeten Regierungen zu ersuchen, dem Reichstag baldigst einen Gesetzentwurf vorzulegen, der das gesamte Schulwesen des deutschen Reiches auf der Grundlage der Einheitlichkeit, Unentgeltlichkeit und Weltlichkeit und nach den Grundsätzen einer zeitgemässen wissenschaftlichen Pädagogik regelt“, wird in der pädagogischen Presse Deutschlands aufs eifrigste besprochen. Dr. O. Karstädt sagt dazu in der Pädag. Zeitung u. a. das folgende:

„Es leuchtet ein, dass der Antrag sich nicht auf das sofort Erreichbare beschränkt, sondern dass er grundsätzlich, richtungsgebend, aufrüttelnd wirken will. So erscheint es wenig zweckmässig, zur Zeit der Arbeit um Zeichnung der Kriegsanleihen die Frage nach dem Anfang zur Reichsschule sofort mit dem Grundsatz der Unentgeltlichkeit zu verquicken. Der Wegfall der Einnahme des Schulgeldes an mittleren und höheren Schulen ist gleichzeitig ein Finanzproblem und bedeutete die sofortige Änderung der Schulunterhaltung in allen Einzelstaaten. Die Unentgeltlichkeit bedingt ausserdem viel mehr als die Vereinheitlichung und Nationalisierung der

Bildung, sie bedeutet ohne weiteres ihre Sozialisierung. Somit geht der Antrag über die Forderung der reichsgesetzlichen Regelung der deutschen Schule weit hinaus. Er gibt bereits Richtlinien einer Demokratisierung der Bildung und einer stärkeren Berücksichtigung zeitgemässer wissenschaftlicher Pädagogik. Dadurch berührt er sogar Fragen des Lehrplans und der Lehrweise, die bisher überhaupt gesetzlich noch nicht erfassbar waren und es vielleicht niemals sein werden. Es dürfte schwerlich durch Reichsgesetz festgesetzt werden können, was als zeitgemässe wissenschaftliche Pädagogik anzusehen sei.

Dessen aber kann man sicher sein, dass sich nach dem Weltkriege eine Neigung und ein stärkeres Bedürfnis nach Vereinheitlichung und Nationalisierung der Jugendziehung auf reichsgesetzlicher Grundlage fühlbar machen muss. Diese neue Grundlage schliefe wiederum ein Fortschreiten in der Richtung, dass den breitesten Volksschichten ein immer grösserer Anteil an den geistigen Gütern zufiele und dass die grundsätzliche Abhängigkeit der Bildungsmöglichkeiten von Vermögen und Einkommen durch volkstümlichere Auffassungen allmählich gemildert würde. Der erste Schritt zur Reichsschule erscheint daher als das Wichtigere und Grundlegende. Der aber soll gewagt werden! Er bedeutet noch nicht ein Reichsschul- oder Schulunterhaltungsgesetz; er braucht zunächst nur zu einer Möglichkeit der Verständigung über einheitliche Regelung auf gesetzmässiger Grundlage zu führen."

Die „Pädagogischen Blätter“ erkennen die Notwendigkeit einer Vereinheitlichung und Nationalisierung der Jugendziehung an, stellen es aber als fraglich hin, ob der deutschen Schule durch eine durchgehende Zentralisation der inneren Einrichtung und des inneren Betriebs Vorteile erwachsen würden. Das Schulwesen habe sich in den einzelnen Bundesstaaten in verschiedenen Richtungen und zu verschiedener Höhe entwickelt. Diese Verschiedenheit sei zu einem guten Teile in der Verschiedenheit der Volksindividualität begründet und habe darum etwas Berechtigtes. Landschaftliche Eigenart, Hauptbeschäftigung, wirtschaftliche Lage seien von tiefgehendem Einfluss auf die Beweglichkeit des geistigen Lebens und das Bildungsbedürfnis, also auch auf die Bildungsmöglichkeit. „Bildungsgelegenheiten können sich in gesunder Weise

nur entwickeln in engem Anschluss an alle diese in den einzelnen Bundesstaaten verschiedenen Voraussetzungen. Alles Schablonisieren und Uniformieren könnte hierin geradezu verhängnisvoll werden. Denn Bildung ist ihrem eigentlichen Wesen nach immer etwas Individuelles, wie im einzelnen Menschen, so in den einzelnen Volksstämmen.“ Ferner sei der sozialdemokratische Antrag belastet mit einer Forderung, der weite Kreise ablehnend gegenüber ständen. Die „Weltlichkeit“ des Unterrichts könne zunächst bedeuten, dass das Abhängigkeitsverhältnis der Schule von der Kirche, da wo es noch bestehe, zu lösen sei, und insofern sei allerdings das Problem zur Lösung reif. „Sie bedeutet aber in dem sozialdemokratischen Schulprogramm noch etwas anders, nämlich die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Schule. Keine Zeit aber dürfte ungeeigneter sein als die gegenwärtige, diese Forderung zu erheben. Die gesamte Lehrerschaft Deutschlands, die an den Volksschulen und die an den höheren Schulen, verhält sich ihr gegenüber ablehnend, und unserm ganzen Volke ist gerade in dieser Zeit schwerster persönlicher und vaterländischer Prüfung die Macht des Religiösen eindringlich zum Bewusstsein gekommen. Wir sind heute weiter als je davon entfernt, in der religionslosen Schule Frankreichs einen erstrebenswerten Zustand zu sehen.“

Aber es gäbe Fragen mehr äusserer Art, die durch eine etwaige Reichszentralstelle geregelt werden könnten, z. B. Beginn und Dauer der allgemeinen Schulpflicht, Einteilung der Schule in Klassen. Eine solche Stelle könnte eine Vermittlungsstelle sein für alle in den Einzelstaaten hervortretenden Bedürfnisse pädagogischer, schultechnischer oder schulrechtlicher Art, eine Beratungsstelle in allen Fragen der Schulorganisation, des Unterrichts, der Lehrmittel, der Schulbauten, eine Beobachtungs- und Sammelstelle für die Reichsschulstatistik. Die Vereinigten Staaten von Nordamerika besässen eine solche Stelle in dem Bureau of Education, jedoch müsse der Interessenkreis der kommenden deutschen Zentralstelle erweitert werden zu dem eines Reichsamts für Volksbildung, in dem alle die zahlreichen Bestrebungen und Veranstaltungen, die für Hebung und Veredlung des geistigen Lebens der Nation gegenwärtig ohne Zusammenhang arbeiten, einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt fänden.

Karl Schanermann.

V. Vermischtes.

Die Lehrerkriegshilfe Deutschlands und seiner Feinde. Von 148,217 männlichen Lehrkräften, die 1914 in Deutschland gezählt wurden, standen am 15. Mai 1915 54,518 im Felde; hiervon sind gefallen nach der Zählung der Comeniusbibliothek vom 20. Oktober 1915 7087. Nach einer vom französischen Unterrichtsministerium veröffentlichten Statistik sind, wie die Fr. Z. mitteilt, von den französischen Volksschullehrern 30,000 seit Beginn des Krieges zum Felddienst einberufen worden, d. h. ungefähr die Hälfte aller Lehrer. Von diesen 30,000 sind 2000 gefallen und 8000 kampfunfähig geworden. Die Zahl der ins englische Heer eingetretenen Volksschullehrer beträgt 8270, hiervon sind gefallen 131.

Die Kriegssammlung der deutschen Lehrer hat nahezu 3 Millionen Mark ergeben, die der französischen Lehrer etwa ebensoviel. Das Gesamttopfer beträgt in England mit den örtlichen Gaben, die in Deutschland und Frankreich nicht mitgezählt werden, 1,800,000 M. „Rechnet man die Beträge nach, die in Deutschland für örtliche Hilfe aufgebracht wurden, so schreibt die Pädag. Zeitg., „sie würden allein grösser sein als das Gesamttopfer der englischen Lehrer an ihren Vereins- und an ihren Nichtvereinssammlungen. Und das alles, obwohl die Hälfte der deutschen Lehrer im Felde steht! Wie der ganze Krieg kein Ruhmesblatt für Englands Geschichte bedeutet, so fällt auch dieser Vergleich der Opferfreudigkeit in den drei Ländern für England ziemlich beschämend aus.“

Haar in der Feder. Es ist verzeihlich, Mensch, dass du meinst, wenn dir ein Haar in der Schreibfeder sitzt, es werde sich beim Schreiben von selbst wieder daraus entfernen. Bedenke aber, dass Haar und Feder, sobald sie diese deine Meinung merken, nur um so zärtlicher zusammenhalten. Aus dem verschmierten Buchstaben wird ein verschmiertes Wort, aus dem verschmierten Wort eine verschmierte Zeile; in der nächsten Zeile geht die Schmiererei rüstig weiter und dauert so lange, bis du die Feder auf den Tisch haust, sie zerbricht und dir die Hand verstaucht. Dass du die ganze Seite nun noch einmal schreiben musst, kostet bloss Zeit. Die verstauchte Hand

kostet Zeit, Verdienst und ärztliches Honorar: das will alles noch nichts sagen. Aber das Wutgift, das sich in dir angesammelt, während du mit steigendem Ingrimm auf die Vernunft eines Haares hofftest, und nun der tage-, der wochenlange, mindestens der viertelstundenlange Ärger über all die Widerwärtigkeit: die fressen Nerven und Hirn, und das läuft in die Papiere. Sobald du, o Mensch, ein Haar in deiner Feder spürst, spreize die Feder und entferne das Haar, und will dir's nicht gelingen, so wirf die Feder weg oder das fasernde Papier, und nimm neues Material, und lächle dabei als ein Wissender, der in aller Ruhe und Behaglichkeit ein glänzendes Geschäft macht.
Otto Ernst (Vom geruhigen Leben).

Aus Aussatzeften. Die ganze Stadt war mit traurigen Gesichtern besetzt. — Das war für meine Eltern ein erbitterter, aber nie vergessener Abschied. — An der Bahn drückten die Hinterbliebenen noch Küsse auf die Wangen des Vaterlandes. — Da sah man die dunklen Häupter der Franzosen, die schon seit Mai auf dem Marsfelde stehen. — Die Russen verlieren einen festen Fuss nach dem andern. — Nach der Schlacht kann man Pferde herumlaufen sehen, denen drei, vier und noch mehr Beine abgeschossen sind. — Bange warteten wir auf die Zeugnisse. Endlich trat der Lehrer herein, begleitet von einer uns wohlbekannten, alten Schachtel. — Viele Kinder sind froh, wenn sie nicht mehr täglich mit den Lastern der Schule geplagt werden.

Wann ist Emanuel Geibel geboren? Auf dem Grabdenkmal Emanuel Gebels in Lübeck steht als Geburtstag des Dichters der 18. Oktober 1815 verzeichnet. Rudolf Kleinpaul schreibt u. a.: „Der Vater des Dichters Geibel war ein Lübecker Geistlicher. Dieser hatte an dem Tage der Geburt seines Sohnes (18. Oktober 1815) die Fahnen der Hanseatischen Legionen zu weihen, auf denen die Worte: „Gott mit uns“ gestickt waren, dieselben lauteten im Hebräischen „Immanuel“ und das war nach dem Propheten Jesajas die Devise des Messias, mithin die Jesu. Der Pastor Geibel wählte sie jetzt bei der Taufe seines Söhnchens. Im Geburtsregister befindet sich unter dem 24. Oktober 1815 die Eintragung, dass der

Pastor der Lübecker reformierten Gemeinde Johannes Gelbel in der Kanzlei der Stadt Lübeck bekundet habe, „dass seine Ehefrau Elisabeth Louise, geborene Ganslandt, am siebzehnten Oktober, Nachts 12 Uhr, ein Kind männlichen Geschlechts geboren habe, das die Vornamen Franz, Emanuel, August

erhalten solle“. Auch der Dichter selbst hat in amtlichen Urkunden usw. immer den 17. Oktober als seinen Geburtstag angegeben, so z. B. in seinem eigenhändig geschriebenen curriculum vitae, das er behufs Erlangung der philosophischen Doktorwürde 1838 der Universität Jena eingereicht hat.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

George Madison Priest (Princeton University), *Germany since 1740*. Boston, Ginn and Company, 1915. 199 pp. Cloth, \$1.25.

Die bedauerliche Unkenntnis der Amerikaner in der deutschen Geschichte, namentlich der neueren und neuesten Zeit, ist nicht nur die Folge einer Vernachlässigung und Interesselosigkeit, die auf das Konto der Schule zu setzen sind, sondern auch dem Mangel an einer guten zusammenfassenden, nicht allzu umfangreichen Darstellung zuzuschreiben. Das vorliegende Buch hat diesem Mangel abhelfen wollen.

Die Darstellung beginnt mit dem Jahre 1740 und reicht bis in die allerneueste Zeit.

Das Buch zerfällt seinem Werte nach in zwei Teile, die sehr ungleich sind. Der erste Teil, Kapitel I bis XI, bis zum Falle Bismarcks reichend, ist im allgemeinen mit der Sachlichkeit und Zuverlässigkeit geschrieben, die man von einer geschichtlichen Darstellung erwartet. Er bringt nichts wesentlich Neues, hat aber die vorliegenden Darstellungen gewissenhaft und verständlich benutzt. Abgesehen von einer gewissen unangebrachten Gereiztheit im Ausdruck, die sich an einigen Stellen zeigt, wo er über die Hohenzollern spricht, und von einer gewissen Trockenheit, die sich durch die ganze Darstellung zieht und nicht gerade — am wenigsten in Amerika — dazu angetan ist, Interesse für den Stoff zu erwecken, lässt sich über diesen Teil des Buches nur Gutes sagen.

Um so weniger aber vom zweiten, der die Regierungszeit Wilhelms II. behandelt (Kap. XII). Ich kann mich hier nicht auf eine Diskussion aller Punkte einlassen, die meiner Ansicht nach schief oder unrichtig dargestellt sind. Um nur einige anzudeuten: der Verfasser unterschätzt meines Erachtens das revolutionäre Element in der deutschen Sozialdemokratie; dagegen

überschätzt er (vielleicht beeinflusst durch Ushers Buch über den Pan-Germanismus) die Bedeutung der all-deutschen Bewegung.

Das ist jedoch Ansichtssache. Der Vorwurf, den ich gegen Priest erheben muss, ist der, dass er gegen den Geist der Geschichtsschreibung sündigt, indem er nicht nur Dinge darstellt, die kaum zur Diskussion, viel weniger aber zur Darstellung reif sind, sondern sogar schon abschliessende Urteile darüber fällt. Das bezieht sich besonders auf die Abschnitte über die äussere Politik Deutschlands unter Wilhelm II. Wenn er sie überhaupt behandeln wollte, so hätte er ganz besonders vorsichtig sein sollen, da die Ereignisse noch nicht weit genug zurückliegen, um ein unparteiliches Urteil darüber zu ermöglichen, und da uns die Quellen noch nicht zugänglich sind. Hier hätte er das „sine ira et studio“, ohne das eine objektive Geschichtsschreibung nicht möglich ist, äusserst peinlich beobachten sollen. Das Priestesche Buch versagt hier leider vollständig. Die Darstellung und der Ton bei der Behandlung der Marokkoangelegenheit und des Ausbruches des gegenwärtigen Krieges vollends können nicht mehr beanspruchen, als Geschichtsschreibung angesehen zu werden.

Es tut mir um so mehr leid, dieses gegen das Buch sagen zu müssen, weil es wirklich einem dringenden Bedürfnisse entgegenkam.

Columbus, O.

Heinrich Reese.

Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. Von Wilhelm Viëtor. Sechste, überarbeitete und erweiterte Auflage. Mit einem Titelbild und Figuren im Text. Gr. 8vo, 424 Seiten. Gebunden Mark 12.00. Leipzig, O. R. Reisland. 1915. Die fünfte Auflage dieses Werkes, die im Oktober 1903 erschienen ist,

war schon seit geraumer Zeit vergriffen. Um den häufigen Nachfragen entgegen zu kommen, beschloss der Verfasser, eine neue Auflage des Werkes vorzubereiten. Da sich aber in der Zwischenzeit auf dem Gebiete der Phonetik eine recht lebhafte und ergebnisreiche Betätigung gezeigt hat, so ist die neue Auflage eine erweiterte Umarbeitung des ursprünglichen Werkes geworden.

Für die erneute Behandlung der Vokale hat Vietor E. A. Meyers „Untersuchungen über Lautbildung“ (1910) und für die englische Vokalentwicklung Jespersens neue Arbeiten in Betracht gezogen.

Ein schematischer Durchschnitt durch Nase, Mund und Kehlkopf in ihrer Stellung beim Atmen (nach Henke) ist dem Werke beigegeben.

Wie umfangreich und erschöpfend das Material ist, besonders in den Anmerkungen, soll nur an einem Beispiel nachgewiesen werden.

In der Besprechung der gutturalen Reibelauten „g“ und „ch“ (sogenannter „ach“ Laut) folgen nach einer Seite erklärendem Text über sechs Seiten Anmerkungen, in denen die Geschichte dieser Laute vorgeführt, besonders aber die bekannte Streitfrage, ob diese Reibelauten („g“, stimmhafter Reibelaut und „ch“ stimmloser Reibelaut) für die Schreibung „g“ zu sprechen seien, oder ob „g“ als stimmhafter Verschlusslaut zu sprechen ist; ob man also Tach oder Tak, Tage oder Tage („g“ als stimmhafter Reibelaut) spricht, eingehend erörtert wird. Vietor kommt am Ende zu dem Ergebnis: „Im allgemeinen herrschen die Reibelauten in Nord- und Mittelddeutschland, die Verschlusslaute in Süddeutschland und Schlesien sowie auf der Bühne, im Kunstgesang, mehr und mehr auch in der Schule und im individuellen Gebrauch, so dass sie jetzt an erster Stelle zu empfehlen sind.“ S. 204.

Die Sprachlehrer an unseren Volks- und Mittelschulen sind im allgemeinen ungenügend vorbereitet. Das behauptet, um nur einen Gewährsmann zu nennen, Professor Purlin, der in seinem Vortrag vor der deutschen Abteilung der „Modern Language Association“ am 30. Dezember 1914 in Minneapolis sagte: „The foremost reason why the results of teaching modern foreign languages in our secondary schools have not realized the expectations are the poorly prepared teachers.“ (Monatshefte, XVI, S. 108).

Die direkte Methode verlangt vom Lehrer, dass er die Sprache so weit beherrscht, um dieselbe zur Unterrichtssprache machen zu können. Der „Preliminary Report of the Committee on the Reorganization of Secondary Schools“ stellt als ersten Zweck des modernen Sprachunterrichtes hin „to secure a reasonable degree of phonetic accuracy and lead the pupil to feel its importance.“ „Oral work and accurate pronunciation should from the beginning receive the most careful attention.“ — Weil diese Forderung von vielen Lehrern nicht erfüllt werden kann, deshalb opponieren sie der direkten Methode. „Man opponiert ihr (der direkten Methode) alldort, wo der Lehrer nicht die genügende Ausbildung besitzt, um nach dieser Methode zu unterrichten.“ (Prof. Purlin, Monatshefte XIV, S. 83.)

Und der oben genannte Bericht über die Mittelschulen sagt über diesen Punkt: „It is necessary, moreover, that this drill aim at accuracy (in pronunciation) and not at the slipshod approximations that make the results of some attempts to use a direct method as unsatisfactory from a phonetic as from a grammatical standpoint.“

Es ist dringend zu fordern, dass die Lehrer des Deutschen eine gründliche und umfassende Ausbildung in der Phonetik erhalten. Dazu gehört aber vor allem, dass die Lehrer, die bei der Ausbildung der Sprachlehrer mitwirken, selbst eine Kenntnis der Phonetik besitzen und sich eine einwandfreie Aussprache aneignen, und eine solche auch von ihren Schülern verlangen.

Auch erwächst den beaufsichtigenden Organen die Pflicht, sich selbst mit den Ergebnissen der Phonetik bekannt zu machen und dafür zu sorgen, dass die ihnen untergebenen Lehrer sich die nötigen phonetischen Kenntnisse aneignen und in die Praxis umsetzen. Die nötige berufliche Beaufsichtigung ist aber nicht immer da. Die Direktoren der High Schools sind in sehr vielen Fällen nicht imstande, den modernsprachlichen Unterricht zu überwachen, weil die allermeisten selbst die Sprachen nicht genügend verstehen. Das gilt nicht nur von den kleineren High Schools sondern auch von den High Schools in grösseren Städten. Hatte doch z. B. Chicago bis in die neueste Zeit keine berufliche Inspektion des deutschen Unterrichtes in den High Schools. Prof. Purlin sagte in seinem schon angeführten Vortrag: „If we

ever hope to obtain better results in this field, there are other factors which will have to be eliminated from our educational system," und dann führt er neben der mangelhaften Vorbildung der Lehrer "the lack of inspection of modern language work in our high schools by experienced school men whose assistance would be beneficial particularly to new teachers" an. (Monatshefte, XVI, S. 108.)

Es ist unglaublich, was für eine Unwissenheit in Bezug auf Phonetik unter den Sprachlehrern unseres Landes herrscht, und das gilt nicht nur von den Lehrern an den High Schools, sondern auch von ihren Kollegen an den Volksschulen.

Ich kenne kein Werk, das zum gründlichen Studium der Phonetik zweckdienlicher wäre als der Viotor. Dem Werke ist unter unseren Lehrern des Deutschen die allerweiteste Verbreitung zu wünschen, und dann sollte ein recht gründliches Studium folgen. Phonetische Kenntnisse kann man sich nicht spielend aneignen, und das Sprichwort „Kein Preis ohne Fleiss“ trifft auch bei der Phonetik zu.

J. E.

Gustav Frenssen, *Peter Moors Fahrt nach Südwest*. Ein Feldzugsbericht. Edited with introduction, notes and vocabulary by Herman Babson, Professor of German, Purdue University. New York, Henry Holt & Co., 1914. XXX, 207 Seiten. Cloth, 40 cents.

Wir dürfen Herausgeber und Verlag für dieses Buch Dank wissen. Sein Erscheinen fiel in die ersten Monate des grossen Krieges und war sehr zeitgemäss. Erstens zeigt es, was Krieg heisst, aus der Perspektive eines Menschen, der in Reih' und Glied mitkämpft; und zweitens ist das Dasein eines solchen Buches an sich ein Beweis, dass die zur Zeit verlorene Kolonie nicht auf die Dauer in Feindeshand verbleiben kann. Dass unsere Ausgabe, wie das Vorwort hervorhebt, überhaupt der einzige Text ist, der sich mit deutschen Kolonien befasst, macht sie doppelt wertvoll. Die Einleitung gibt ein gutes Bild von dem Schriftsteller Frenssen, mit Wärme, aber ohne Überschwang entworfen, und zeichnet auf weiteren sechzehn Seiten die Entwicklung der deutschen Kolonien im dunklen Erdteil. Die Anmerkungen (15 Seiten), auf das Nötigste beschränkt, geben grossenteils Sacherklärungen. Der Text, 105 Seiten, ist um etwa die Hälfte gekürzt, in recht geschickter

Weise. Seite XXV, am Ende des ersten Abschnittes, muss es statt *kingdom* natürlich *empire* heissen. In der Anm. zu 3,3 ist statt *fahren* lieber *gehen* zu ergänzen. Die ganze Anmerkung zu 68,9 wäre besser weggeblieben. Die von Frenssen gepflegte Grossschreibung der Formen von du und ihr sowie seine Trennung von Tellen zusammengesetzter Zeitwörter ist nicht nachahmenswert in einem Schultext. Druckfehler finde ich leider eine ziemliche Anzahl, von denen die schlimmsten hier genannt seien: 5,11 vielleicht, 7,23 alle, 11,15 einige, 17,28 diesem, 44,18 Trocknen, 48,6 wurde, 49,22 verlassene Hütten der, 50,19 standhalten, 51,23 passieren, 55,16 steckt, 27 Platz, 61, Z. 4 v. u. Typhus, 66,21 erster, 75,8 dieser, 82, 17 Schützenlinie, 93,20 letzten, 101,10 Gefallenen, 105,24 allen. — Zwei Bilder aus dem Feldzug und eine Karte bilden eine wertvolle Beigabe.

(1) Melchior Meyr, Ludwig und Annemarie. Edited with introduction, notes and vocabulary by F. G. G. Schmidt, Professor of German, State University of Oregon. New York, Oxford University Press, 1913. XIV+295 pp. Cloth, 60 cents.

(2) Peter Rosegger, *Das Holzknechtshaus*. Eine Waldgeschichte. Edited, with an introduction and notes, by Marie Goebel. Ibid., 1914. XI+65 pp. Cloth, 35 cents.

(3) Adalbert Stifter, *Brigitta*. Edited by Robert Warner Crowell, Assistant Professor of German in Colby College. Ibid., 1914. IV+178 pp. Cloth, 40 cents.

(4) Wilhelm Raabe, *Die schwarze Galeere*. Geschichtliche Erzählung. Edited with introduction, notes and vocabulary by Charles Allyn Williams, Instructor in German, University of Illinois. Ibid., 1913. XXXI+154 pp. Cloth, 60 cents.

(5) Theodor Storm, *Psyche*. Novelle. Edited with an introduction, notes, and a vocabulary, by Ewald Eiserhardt and Ray W. Pettengill, Instructors in German in Harvard University. Ibid., 1913. XIII+111 pp. Cloth, 50 cents.

(Sämtlich aus der *Oxford German Series*; Julius Goebel, General Editor).

Meyrs Ludwig und Annemarie, eine der prächtigsten Dorfgeschichten der ganzen deutschen Literatur, ist in der uns in (1) vorliegenden Ausgabe eine willkommene Bereicherung des uns hier zu Gebote stehenden Lesestoffes und sei angelegentlichst empfohlen. Sie

eignet sich inhaltlich und formell für das dritte Jahr der Mittelschule oder das zweite Jahr des College. Die Anmerkungen (58 Seiten) sind etwas reichlich ausgefallen und enthalten zu viel Übersetzung, so dass dem Lernenden die Aufgabe gar zu leicht gemacht wird; viele der Übersetzungen hätten in das Vokabular verwiesen werden können, das sich übrigens auf die gebräuchlichsten Wortbedeutungen beschränkt, also mehr *definition* als *translation vocabulary* darstellt. In der Anm. zu 19,29 beanstande ich den Gebrauch von *frivolous* als zu stark. „G'setz“ (Anm. zu 25,26) bedeutet nicht Vers, sondern Strophe; oder der Herausgeber müsste Vers so gebrauchen, wie das Volk es tut. „Rückfall“ (148,24) ist unrichtig definiert; Bedeutung *reversion*, *escheat*. — Die Ausstattung ist, wie bei allen Büchern der Serie, vorzüglich. Das Buch enthält ausser einem Bild des Verfassers noch ein Trachten- und ein Landschaftsbild.

Interessant und spannend, dabei einfach in der Schreibweise, ist die Rosegersche Erzählung (2), bei der nur leider die mundartliche Wortfolge und sonst mancherlei Dialektisches stören dürften. Die Anm. zu 7,16 geht etwas zu weit, wenn sie *denken auf* ohne weiteres als mundartlich hinstellt; es stimmt freilich, wenn es sich, wie hier, um Personen handelt; der Ausdruck ist aber doch statthaft, wenn er soviel wie *im Sinn führen*, *planen* heissen soll. Hausen (23,14) ist mit *to grieve* an dieser Stelle wohl sinngemäss, im allgemeinen jedoch zu schwach wiedergegeben; die gewöhnliche Bedeutung ist = laut jammern. Im Vokabular, von dessen Vorhandensein der Titel nichts sagt, finde ich die Wörter Lodenjoppe und wunderbarlich unrichtig übersetzt; sonst hat es sich bei Stichproben bewährt.

Die Einleitung zu (3) — zwei Seiten — ist nicht übel, kann aber doch der Stifterschen Eigenart auf so geringem Raume kaum gerecht werden. Was ich aber an diesem Buche hauptsächlich auszusetzen habe, ist, von der mangelhaften Interpunktion zu geschweigen, die grosse Anzahl Druckfehler, darunter besonders viele Grossschreibungen, wo die neuen Schreibregeln kleinen Anfangsbuchstaben fordern. 3,16 lies ändern, 4,1 manches, 10,17 alles, 16,14 Von, 20,2 anderen, 22,3 alles, 23,3 schuld, 26,13 Nussbaum, 28,28 allgemeinen, 30,3 unaufhörlich, 12 ändern, 32,19 anderer, 23 und 25 euch, 29 einzelnen, 33,14 tell, 37,28 ändern, 39,26 gering-

sten, 28 abends, 41,16 Ungarisch, 43,24 wenig, 45,13 jeder, 47,5 folgende, 48,10 einen, 49,28 ändern, 51,17 ändern, 52,1 solche, 4 ergreifendste und innigste, 53,1 mindesten, 56,5 versiegten, 20 und, 57,27 einzige, 58,27 beiden, 59,20 und 21, einziger, einzigen, 60,3 schönste und glänzendste, 61,14 not, 15 einzelnen, 62,1 not, 69,10 verschiedenes, 12 künftigen, 70,13 anderes, 14 alles, 72,9 allem, 75,14 alles, 77,10 Herde, 27 seiner, Sattelfach, 79,14 aller, 80,28 beide, 82,23 ganze, 83,13 alles. Eine Anmerkung wäre erwünscht zu 36,25 (wenn = wann); desgl. zu 68,17 und 75,1, wo wir gute Beispiele des süddeutschen Gefühls für den Konjunktiv auch in der versteckten Form, die mit der des Indikativs gleichlautend ist, finden. In der Anm. zu 11,25 verstehe ich nicht, warum der Herausgeber die durchaus provinzielle Aussprache *flünwe* verlangt. 12,28 (wo Ihr zu schreiben ist) wäre besser mit *Are you expected at Uwar?* wiederzugeben. In der Anm. zu 38,26 ist der Wechsel im Tempus kaum richtig erklärt; vgl. hierzu Curmes Grammatik. Ein köstlicher Schnitzer ist dem Herausgeber mit seiner Anm. zu 69,27 passiert, der sich auch im Vokabular wiederholt: er übersetzt Hofenstern mit *star of hope*, und dabei handelt es sich um den Dativ des Plurals von Hofenstern. — Trotz all dieser Ausstellungen ist das Buch wegen seines Inhalts zu empfehlen; die Vorzüge Stifterscher Kleinmalerei vereinigen sich hier mit einer recht spannenden Handlung, und die Schilderung der ungarischen Steppen mit ihrem eigenartigen Leben dürfte gerade jetzt besonderes Interesse beanspruchen.

Eine äusserst fleissige und saubere, nur in Einleitung und Anmerkungen mitunter allzu gelehrte Arbeit legt Williams (4) in der Ausgabe von Raabes Schwarzer Galeere vor. Inhaltlich bietet die Erzählung mehreres, was sie für die Mittelschule nicht geeignet erscheinen lässt; formell böte sie keine Schwierigkeiten. Der Stoff passt zu unsern aufgeregten Zeiten, besonders wegen des Interesses an Belgien und wegen der neuerlichen Belagerung Antwerpens. — Seite 81 und Anm. zu 5,28 und 10,12 ist die Rede von einem Obersten Coronello; dies ist falsch; Coronello — von dem unser englisches *colonel* selbst sein r in der Aussprache hat — ist älteres Spanisch und bedeutet nichts weiter als Oberst; so gebraucht es auch Raabe an der angeführten Stelle. Ist *fortium* in 11,13 nicht als gen. pl. von *fortis* = der Tapfere zu

fassen? gibt es im Lateinischen überhaupt einen Plural von *foris*? Zu 24,17 hätte in der Anmerkung noch gesagt werden können, dass auch das englische Wort *sterling* (ursprünglich in *pound sterling*) eine Ableitung von Oosterling = Hanseate ist; also hanseatische, vollwertige Münze. Folgende Druckfehler sind zu verbessern: 65, 17 lles des Andrea Doria, 70, 22 Fahrzeuge, 77, 14 Herren. Über die Betonung einiger un-Komposita im Vokabular wäre wohl zu streiten. Dem Buche sind interessante alte Stadtpläne, Karten und Ansichten beigegeben.

Das Zarteste und Feinste, was ich von dem Verfasser Immensees kenne, liegt uns in (5) vor. Ebendarum fürchte ich, dass es nicht leicht sein wird,

der Dichtung — eine solche ist es, und zwar von unvergänglichem Reiz — in einer Durchschnittsklasse gerecht zu werden. Es wird schwer halten, den Blütenstaub davon nicht abzustreifen! Auch als Textausgabe ist das Buch eine schöne Leistung, an der man seine Freude haben kann. Die Einleitung ist kurz und genügend, die Anmerkungen besonnen, ausreichend und ohne Überflüssigkeiten, das Vokabular gut. Eine gute Idee ist die Einfügung eines Lageplans zum Eingang der Geschichte auf Seite 48. Das Buch enthält am Schluss neun Seiten Übungen zum Übersetzen ins Deutsche, von denen das Titelblatt nichts sagt.

Edwin C. Roedder.

University of Wisconsin.

II. Eingesandte Bücher.

The Relations of Longfellow's Evangeline to Tegner's Frithiofs Saga by Anton Appelmann, Un. of Vermont. Reprinted from Publications of the Society for the Advancement of Scandinavian Study. Urbana, Ill.

Vom deutschen Wesen nach dem Kriege. Ein Erziehungsbuch von Richard Seyfert. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1915.

Aus eiserner Zeit. Freie Kriegsaufsätze von Meeraner Kindern. Gesammet und herausgegeben von Arthur Fröhlich. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1915. M. 2.20.

The Mysticism of Maurice Maeterlinck by Otto Heller. — *Jürg Jenatsch in Geschichte, Roman und Drama* von A. Kenngott. Reprints from Washington University Studies, Vol II. Part II. No. 2. April 1915.

Der Erbförster. Trauerspiel in fünf Aufzügen von Otto Ludwig. Mit Einleitung und Anmerkungen von Dr. Robert Lohan. Mit einem Titelbild. 2. Auflage. G. Freytag, Leipzig, 1915. 75 Pf.

Beginning German. By W. Blake-more Evans and Heinrich Keidel, Ohio State University. R. G. Adams & Company, Columbus, O. \$1.00.

Das Nibelungenlied. (Übersetzt nach der Handschrift A.) Für den Schulgebrauch (mit teilweiser Benützung der Übersetzung von Oskar Henke) ausgewählt und herausgegeben von Dr. Alfred Koppitz, Professor und Bibliothekar an der k. k. Theresianschen

Akademie in Wien. Vierte, neu durchgesehene Auflage. G. Freytag, Leipzig. M. 1.00.

Friedrich Gottlieb Klopstock. Oden Ausgewählt und erklärt für den Schulgebrauch. Mit einem Anhang: Einige charakteristische Stellen aus dem Mesias. Von Rudolf Windel, Professor an der lat. Hauptschule der Frankeschen Stiftungen in Halle a. S. Vierte, umgearbeitete Auflage. G. Freytag, Leipzig. 80 Pf.

Schuld and other stories by Ilse Leskien. Edited with notes, vocabulary, exercises, and an appendix by Bayard Quincy Morgan, University of Wisconsin. Oxford University Press, New York, 1915. 40 cts.

Jürg Jenatsch von Konrad Ferdinand Meyer. Edited with introduction and notes by A. Kenngott, Instructor in German, McKinley High School, St. Louis, Mo. Boston, C. C. Herth, 1911. 60 cts.

Die deutsche Volkswirtschaft im Kriege. Nachtrag, Oktober 1915. Direktion der Diskonto-Gesellschaft, Berlin.

Aus Natur und Geisterwelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 486. Bändchen. *Die germanische Heldensage.* Von J. W. Bruinter. — 496. Bändchen. *Die Homerische Dichtung.* Von Georg Finsterlin. — 513. Bändchen. *Franz Grillparzer. Der Mann und das Werk.* Von Prof. Dr. Alfred Kleinberg. Mit einem Bildnis Grillparzers. B. G. Teubner,

Leipzig, 1915. M. 1.25 das Bändchen. zur methodischen Gestaltung von *Paul Friedrich von Schiller. Die Braut von Messina oder die feindlichen Brüder.* Ein Trauerspiel mit Chören. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Karl Tumling, k. k. Hofrat. 3. Auflage. Von Leo Tumling, k. k. Gymnasialprofessor. G. Freytag, Leipzig, 1914. 70 Pf.

Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Nach den Grundsätzen des erziehenden Geschichtsunterrichts für die Volks- und Bürgerschule, Mittel- und Töchterchule in anschaulich-ausführlichen Zeit- und Lebensbildern bearbeitet von Th. Franke. III. Teil: *Der Weltkrieg.* Das erste Kriegsjahr bis zum Fall der polnischen Festungen. Ernst Wunderlich, Leipzig, 1915. M. 3.60.

Sprachliche Formübungen in Lebensgemeinschaften. Anregungen und Stoff

Der Wall von Eisen und Feuer. Ein Jahr an der Westfront. Von Prof. Dr. Georg Wegener, Kriegsberichterstatter im Grossen Hauptquartier. F. A. Brockhaus, Leipzig, 1915. Feldpostausgabe M. 1.00.

Short Stories for Oral German. By Anna Woods Ballard, M. A., Diplômée de l'Association Phonétique Internationale, Instructor in French at Teachers College, Columbia University, and Carl A. Krause, Ph. D., Head of the Department of Modern Languages, Jamaica High School, N. Y., Lecturer on Methods of Teaching Modern Languages, New York University. Charles Scribner's Sons, New York. 80 cts.

A Unique German Text

The ideal course favor texts which are of intrinsic interest and have real content value. It does not make a fetish even of the classics. It provides opportunity for the study of Germany of to-day by reserving an important place for AUS NAH UND FERN, the unique text in periodical form.

Aus Nah und Fern

Is adapted to second and third year German classes. It depicts in vivid form the progress of events, particularly in the German world. It is read enthusiastically by students in the secondary schools and colleges throughout the country.

It is used as a part of the German course by representative schools and colleges throughout the entire country.

Four issues per academic year, Oct., Dec., Feb., Apr.

Subscription price 50c per year; in clubs of 6 or more 40c.

Single copies 15c each; 6 or more to one address 12c each.

Approval copies, subject to return at Publisher's expense, sent to any teacher of German or school superintendent in the United States or Canada. Write us as to special plans for schools desiring to begin use of AUS NAH UND FERN at this time.

ADDRESS

Secretary of Francis W. Parker School Press (N. & F.)

330 Webster Avenue, Chicago.

Geo. Brumders Buchhandlung, MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.
Eigene Importationen, jede Woche eine direkte Frachtsendung von Deutschland

Neue Romane, Geschichtliches und Biographisches
in prächtiger Auswahl.

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von
Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner
Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus
der deutschen Literatur.

==== Das Beste in ====
Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Altersstufen.

Bei Ausstattung von Bibliotheken gehen wir gerne zur Hand,
und unsere direkten Verbindungen mit Deutschland ermöglichen
es, in Preis-Konkurrenz mit irgend einer Firma zu treten.

Ferner halten wir stets auf Lager die ausgewählteste Kollektion in
neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der

Pädagogik, Philologie, Philosophie, etc.

Man schreibe um unseren vollständigen Bücherkatalog und erwähne dieses Magazin.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. B. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....30 Cents

Ausgabe B nach der Schreibweise.....30 Cents

Band II für Grad 3 und 4.....45 Cents

Band III für Grad 5 und 6.....60 Cents

Band IV für Grad 7 und 8.....75 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden
Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Be-
rücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was
das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner
ausgestattet sind."—New York Review.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway,

Milwaukee, Wis.